

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Certificazione

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/117983> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Analogamente a quanto avvenuto per molte innovazioni negli ultimi anni, la prospettiva della certificazione delle competenze è stata proposta in modo confuso, ambivalente e frammentario nel nostro sistema scolastico generando sentimenti di rifiuto, disorientamento, perplessità. Per evitare di “gettare il bambino insieme all’acqua sporca” è forse opportuno fare un po’ di chiarezza, senza eccessive ambizioni, ma con lo scopo di distinguere con nettezza una lettura amministrativa da una professionale, la logica dell’adempimento da quella formativa, la forma dalla sostanza.

La domanda di certificazione

E’ sempre più pressante la domanda posta al sistema scolastico di trovare modalità di comunicazione dei propri risultati formativi più efficaci e rigorose. Sostanzialmente le modalità di comunicazione valutativa tradizionalmente impiegate dalla scuola sono ritenute opache e inaffidabili.

Opache in quanto non è chiaro quali risultati formativi ci siano dietro il voto scolastico, che sintetizza il tutto con un giudizio complessivo dietro una dicitura generica come la denominazione di una disciplina: come leggere il “7” in Italiano, piuttosto che il “5” “in Matematica”? Il riferimento ai programmi risulta troppo vago e indeterminato per consentire di riempire di significato il giudizio della scuola. Si tratta di esplicitare con maggiore chiarezza le esperienze formative che sono state realizzate dallo studente e i risultati che ha ottenuto, in modo da rendere più spendibile tale giudizio nel contesto sociale.

Inaffidabili in quanto una serie di evidenze ha clamorosamente evidenziato la scarsa comparabilità dei giudizi forniti dalle diverse scuole e da ciascun insegnante. Da un lato la scarsa correlazione tra i risultati delle prove standardizzate, a livello nazionale o internazionale, e i giudizi scolastici. Dall’altro la sostanziale omogeneità della distribuzione della scala dei voti in contesti scolastici profondamente differenti, dai licei agli Istituti professionali, dalle regioni del nord-est alle isole. Ciò rende il giudizio scolastico molto debole e poco utilizzabile per comparare tra loro esiti formativi ottenuti in contesti diversi.

La conseguenza dei limiti evidenziati è la progressiva perdita di valore sociale della valutazione scolastica, di cui abbiamo moltissimi esempi: nelle selezioni di ingresso della maggior parte dei corsi di laurea universitari non si tiene conto del giudizio scolastico ottenuto nella scuola superiore o lo si considera in misura minima impiegando una serie di correttivi (ad esempio considerare il voto del primo quadrimestre, anziché quello conclusivo); il mercato del lavoro tiene in minima considerazione i risultati scolastici per selezionare il proprio personale (e spesso anche il curriculum scolastico nella formazione del proprio personale); acquistano sempre più favore forme di certificazione esterna, di cui gli ambiti delle lingue straniere e dell’informatica sono tra i più noti e diffusi, le quali possono essere in buona sostanza interpretate come una clamorosa sconfessione della valutazione scolastica (chi va a vedere il voto in Inglese o Spagnolo espresso dall’insegnante di classe?).

Il rischio, sotto gli occhi di tutti, è che anche attraverso la scarsa spendibilità sociale del giudizio scolastico passi quel fenomeno di marginalizzazione della scuola nel contesto formativo di cui gli insegnanti stessi e i Dirigenti avvertono molteplici indizi. Paradossalmente si è passati dalla centralità della scuola nel sistema formativo integrato, assioma indiscusso degli anni ’70-80, alla sua progressiva riduzione di valore, fino quasi a ritenerla un’area protetta, una sorta di dovere sociale, ma sostanzialmente ininfluente. E’ come se l’educazione informale e non formale si sia presa una clamorosa rivincita sull’educazione formale, relegando quest’ultima ai margini del sistema formativo.

Da qui l’esigenza di trovare modalità di espressione del giudizio più rispondenti alla domanda sociale e spendibili in un mondo sempre più globalizzato, non solo quindi en-

tro i confini nazionali, ma anche nella circolazione delle persone e delle professioni tra i vari paesi. Non a caso la recente attenzione alle problematiche della certificazione nella scuola italiana è il riflesso di un movimento più ampio a livello internazionale e si inquadra in un contesto normativo definito a livello europeo e transnazionale.

Il quadro normativo

Proprio grazie alle sollecitazioni provenienti dal confronto con gli altri paesi e dall'appartenenza del nostro paese all'Unione europea il contesto normativo risulta sufficientemente definito e chiaro in materia. Il regolamento sulla valutazione degli alunni (DPR 122 del 22 giugno 2009) precisa all'art. 1 che *“al termine dell'anno conclusivo della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell'adempimento dell'obbligo di istruzione (...) nonchè al termine del secondo ciclo dell'istruzione, la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno, al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro”*. L'art. 8 definisce alcuni paletti al compito affidato alla scuola, stabilendo che:

- al termine della scuola secondaria di primo grado la certificazione sia accompagnata anche da una valutazione in decimi;
- nel secondo ciclo di istruzione la certificazione delle competenze avvenga a conclusione del biennio, sulla base dei traguardi stabiliti nel regolamento sull'obbligo scolastico (DM 139 del 22 agosto 2007), e a conclusione del corso di studio, secondo le modalità stabilite dalla normativa sugli Esami di Stato;
- nei percorsi di istruzione e formazione professionale sia previsto il riconoscimento dei crediti formativi e delle competenze a livello intermedio e finale, secondo le indicazioni del DL 226 del 17 ottobre 2005;
- i modelli per le certificazioni vengano adottati attraverso decreto ministeriale a livello nazionale.

Per quanto riguarda il biennio della scuola secondaria il DM 9 del 27 gennaio 2010 adotta il modello per la certificazione, stabilendo che venga redatto dal Consiglio di classe al termine delle operazioni di scrutinio per ciascun alunno che ha assolto l'obbligo di istruzione decennale e venga rilasciato a richiesta dello studente. Il modello prevede la formulazione di sei giudizi in rapporto alle seguenti aree: lingua italiana, lingua straniera, altri linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale; ogni giudizio deve essere espresso impiegando una scala a tre livelli - base, intermedio, avanzato – con la possibilità di riportare la dicitura “livello base non raggiunto” con l'indicazione della relativa motivazione.

Per quanto riguarda il primo ciclo di istruzione a tutt'oggi non è ancora stato adottato un modello nazionale, sebbene ne sia prevista l'uscita nei prossimi mesi. Nella recente bozza delle Indicazioni nazionali per il curricolo si descrive il profilo dello studente al termine del primo ciclo, strutturato in base alle competenze chiave per l'apprendimento permanente richiamate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006. Relativamente al processo di certificazione si precisa che verrà realizzata attraverso i modelli adottati a livello nazionale “a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze”.

Certificazione vs valutazione

All'interno del quadro normativo proposto è opportuno un chiarimento preliminare sulle analogie e le differenze tra processo valutativo e processo certificativo: che cosa distingue quest'ultimo da un normale processo valutativo? Possiamo dire che la certificazione in ambito formativo si qualifica come un *particolare* processo valutativo contraddistinto da due requisiti fondamentali: essere affidata ad un soggetto di parte terza,

ovvero non implicato nella relazione formativa, e basarsi su uno standard assoluto, che consenta di comparare tra loro giudizi relativi a contesti formativi differenti.

Occorre sottolineare con chiarezza che la certificazione affidata agli insegnanti dei diversi ordini di scuole non possiede nessuno dei due requisiti: non è affidata ad un soggetto di parte terza, in quanto l'insegnante è implicato nella relazione formativa e non può sdoppiarsi nella gestione separata di una funzione educativa e di una valutativa; non si basa su standard assoluti, in quanto non sono definiti nel nostro sistema scolastico standard per la valutazione, comuni a tutti i docenti, non essendo i traguardi formativi previsti nei documenti programmatici riconducibili a standard di riferimento. In realtà ciò che può fare l'insegnante è una valutazione affidata ad un soggetto di parte seconda, implicato nel processo formativo, basata su standard contestuali, ovvero riferiti alle caratteristiche specifiche del contesto formativo, così come percepito dai docenti.

I due requisiti di base utili a riconoscere un processo di certificazione vero e proprio, ovvero affidarsi ad un soggetto indipendente e basarsi su uno standard assoluto, implicano un insieme di tratti accessori ad essi connessi:

- rispondere prioritariamente ad una funzione di rendicontazione sociale del possesso di determinati risultati formativi;
- rivolgersi alla comunità sociale potenzialmente interessata (mondo del lavoro, altre istituzioni formative, etc.);
- fondarsi esclusivamente su prestazioni accertabili e documentabili;
- privilegiare metodologie quantitative per rendere meno discrezionale il giudizio valutativo.

Per richiamare un esempio molto conosciuto di un processo di certificazione di risultati formativi che possiede i requisiti indicati possiamo fare riferimento alle certificazioni linguistiche impiegate nei paesi dell'Unione europea: sono affidate a soggetti indipendenti (i soggetti accreditati per rilasciare i relativi titoli), si basano su standard assoluti (in riferimento ai livelli del framework europeo delle lingue). Di conseguenza ritroviamo anche i requisiti accessori indicati: svolgono prioritariamente una funzione di rendicontazione sociale dei risultati formativi destinata agli attori della comunità sociale (mondo del lavoro, istituzioni formative, etc.) e si basano su un accertamento di prestazioni linguistiche che per quanto possibile realizzato attraverso modalità standardizzate e quantitative.

L'assenza di requisiti di base nella valutazione scolastica, giudizio indipendente e standard assoluto, allontana quest'ultima anche in rapporto ai tratti distintivi accessori, configurandola come un tipo di valutazione *strutturalmente diversa* dalla certificazione:

- risponde prioritariamente ad una funzione formativa, di contributo alla crescita del soggetto in formazione;
- si rivolge in primo luogo al soggetto stesso e alla sua famiglia, per orientarlo e aiutarlo nel suo percorso di crescita;
- si fonda non solo sulle prestazioni fornite dal soggetto, ma anche sull'apprezzamento del processo formativo e dei modi con cui il soggetto realizza le sue prestazioni;
- affianca a metodologie quantitative strumento e metodologie più qualitative, in quanto adatte a rilevare gli aspetti processuali dell'esperienza formativa.

La strana sindrome del dottor Jekyll

La rigorosa disanima proposta nella sezione precedente ci permette di riconoscere con maggiore chiarezza la distanza che separa un processo certificativo dal processo valutativo agito dalla scuola. E' importante essere chiari su questo punto, in quanto ne consegue che l'operazione affidata agli insegnanti non si configura come una vera e propria certificazione, bensì non può che essere una valutazione, espressa attraverso

modelli comuni sul piano nazionale, il cui risultato è utilizzato sul piano sociale. Sul piano sostanziale, in rapporto alle sue caratteristiche costitutive, non si discosta in nulla dall'espressione del voto o del giudizio sulla scheda di valutazione o sulla pagella.

L'ambiguità su questo punto esaspera una tendenza già presente nel comportamento dei docenti, soprattutto della scuola secondaria, proprio in relazione ai doveri connessi all'espressione del giudizio valutativo di fine anno e alla elaborazione del documento di valutazione o della pagella: la dissociazione tra il ruolo formativo, connesso al fornire un contributo alla crescita del soggetto e al suo percorso di apprendimento, e il ruolo valutativo, connesso all'esprimere un giudizio sul soggetto avente una valenza sociale. Si tratta di due dimensioni della funzione docente che tendono a separarsi in forma sempre più netta con il passaggio da un ordine di scuola a quello successivo, creando una vera e propria dissociazione nella funzione docente paragonabile a quella magistralmente raccontata da Robert Louis Stevenson tra il Dottor Jekyll e Mister Hide.

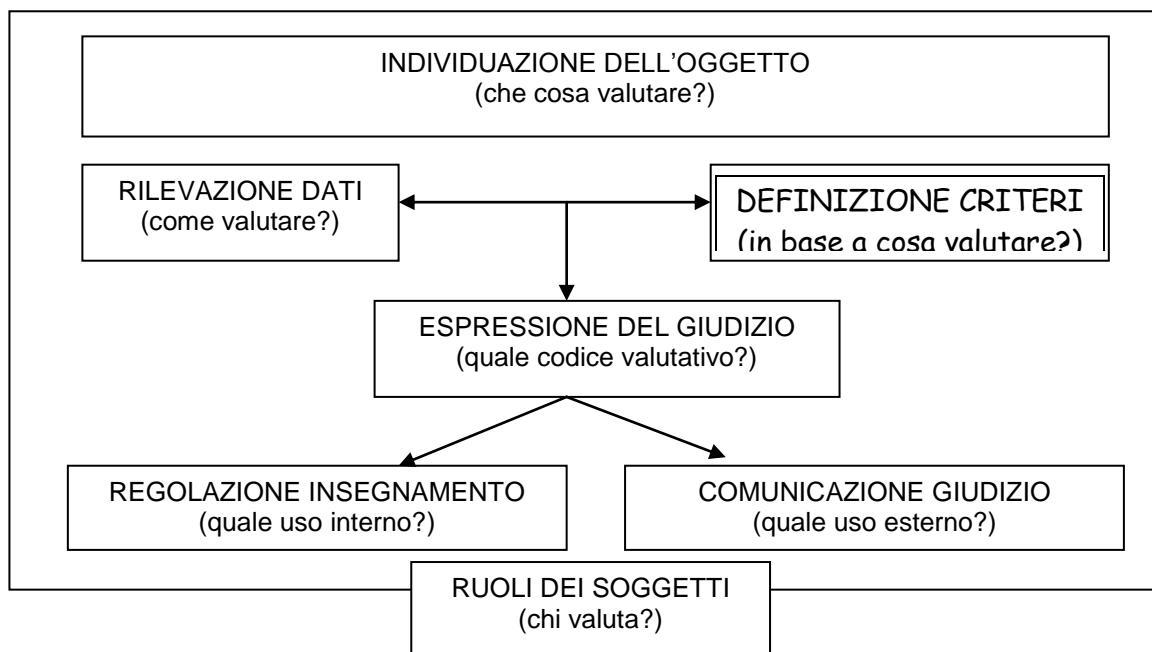
In realtà è opportuno puntare a ricomporre per quanto possibile la tensione tra i due ruoli, eventualmente affidando ad altri soggetti esterni compiti strettamente certificativi, proprio perché l'ambivalenza tra le due dimensioni, spesso non pienamente consapevole da parte del docente, rischia di ripercuotersi negativamente sia sulla funzione formativa, depotenziandola la portata, sia sulla funzione valutativa, condizionando l'imparzialità del giudizio. Qualsiasi "mister" nel calcio sa bene che è diverso svolgere un ruolo di allenatore, più orientato sulla funzione formativa, o di selezionatore, più orientato sulla funzione valutativa: non si possono fare bene le due cose insieme, perlomeno nello stesso momento, è importante distinguere con chiarezza i due piani.

Ciò vale anche per l'insegnante, pena una continua oscillazione tra i due poli con conseguente confusione in merito alla propria identità di ruolo e connessi fenomeni di frustrazione e disorientamento. Ritornando ai compiti di certificazione affidati alla scuola quanto detto richiede di affermare con chiarezza che l'insegnante non ha le condizioni per operare una certificazione in senso stretto, in assenza dei requisiti che la contraddistinguono. Di conseguenza non può che mirare a sviluppare una valutazione rigorosa ed efficace, avente tra i suoi scopi anche la comunicazione sociale dei risultati formativi dell'allievo, senza perdere di vista le caratteristiche proprie del processo valutativo che abbiamo richiamato: contributo alla crescita formativa del soggetto, attenzione al processo di apprendimento nella sua complessità, utilizzo integrato di metodologie quantitative e qualitative.

Struttura del processo valutativo

Alla luce di quanto detto si tratta di smontare il processo valutativo nei suoi passaggi chiave, in modo da identificare gli elementi qualificanti di una valutazione orientata verso l'apprezzamento delle competenze del soggetto (cfr. Tav. 1), a partire dalla individuazione di due momenti cruciali: il momento rilevativo, caratterizzato dalla raccolta dei dati di riferimento utili alla valutazione (contrassegnata dai diversi autori come rilevazione, osservazione, descrizione, misurazione, verifica, etc.), e il momento dell'espressione del giudizio, nella quale i dati raccolti vengono interpretati alla luce di un insieme di criteri di giudizio assunti dal valutatore. Mentre la fase rilevativa rappresenta il momento descrittivo del processo di valutazione, nel quale cercare di farsi un'idea la più precisa possibile circa l'apprendimento dell'allievo, la fase di giudizio rappresenta il momento interpretativo, nel quale si mira ad attribuire valore ai dati raccolti attraverso l'espressione di un giudizio sulla base di un determinato codice valutativo. Il passaggio dall'uno all'altro momento è consentito dalla definizione dei criteri, i quali rappresentano i referenti concettuali in base a cui poter apprezzare l'apprendimento del soggetto.

Tav. 1 Processo di valutazione degli apprendimenti



A monte dei passaggi indicati possiamo riconoscere l'individuazione dell'oggetto della valutazione, ovvero la risposta alla domanda: che cosa significa valutare l'apprendimento dell'allievo? quali aspetti devo considerare della sua esperienza scolastica? A valle l'uso del giudizio valutativo, sia da parte dell'insegnante/i in rapporto alla regolazione dell'insegnamento (che cosa ha funzionato? che cosa devo riprendere? quali azioni di recupero devo attivare?), sia da parte dell'allievo e della sua famiglia in rapporto alle modalità di comunicazione del giudizio stesso da parte della scuola (in modo formale/informale? in forma scritta/orale? per quale scopo?).

Un'altra componente essenziale del processo valutativo riguarda i ruoli dei soggetti implicati nel processo stesso, ad evidenziare che la valutazione non consiste solo in una sequenza logico-concettuale di fasi ma assume anche una valenza sociale, in rapporto alle dinamiche che si vengono a determinare tra chi valuta, chi è valutato, chi utilizza i risultati della valutazione.

L'identificazione degli elementi strutturali del processo valutativo consente di riconoscere anche i requisiti di qualità che lo rendono rigoroso ed efficace:

- la validità e l'attendibilità degli strumenti di rilevazione degli apprendimenti;
- la trasparenza dei criteri e delle modalità di attribuzione del giudizio;
- la documentazione dei dati in base a cui si perviene al giudizio;
- l'utilità del processo valutativo in relazione al compito formativo della scuola;
- la condivisione dei modi del valutare tra i diversi docenti che operano con i medesimi allievi.

Percorsi e strumenti per la valutazione delle competenze

Si tratta ora di curvare il processo valutativo che abbiamo analizzato in direzione di una valutazione delle competenze, a partire dalla constatazione che l'individuazione dell'oggetto (che cosa valutare?) e le modalità di comunicazione del giudizio sono determinate dal modello di certificazione adottato o in corso di adozione (per quanto riguarda il primo ciclo) a livello ministeriale. La questione chiave diventa quindi la modalità di gestione delle fasi centrali del processo valutativo: rilevazione dei dati, individuazione dei criteri ed espressione del giudizio.

Per quanto riguarda la rilevazione dei dati il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospektiva dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

La natura polimorfa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. Ovviamente le prospettive possono essere innumerevoli: in considerazione del carattere plurale dell'analisi, infatti, la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate, sebbene si tratti di temperare tale principio con le condizioni di fattibilità e i vincoli di tempo e le risorse a disposizione. Si tratta di riconoscere il punto di equilibrio ottimale tra la validità dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi, e la sua fattibilità, in termini di tempo e risorse necessarie.

A partire dal principio di triangolazione si propone una prospettiva trifocale da cui osservare lo sviluppo della competenza nel soggetto, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva.

La *dimensione soggettiva* richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?*

La *dimensione intersoggettiva* richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza osservativa connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative*

vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?

La *dimensione oggettiva* richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

La Tav. 2 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'iceberg, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporre l'immagine dell'iceberg nella sua complessità.

Tav. 2 Livelli di valutazione delle competenze



L'individuazione dei criteri di valutazione ci sposta al centro delle tre dimensioni, all'*idea di competenza* intorno a cui ruotano i diversi strumenti e punti di vista, che si struttura nella rubrica valutativa, come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti. Tale strumentazione costituisce il punto di riferimento comune ai diversi materiali a cui si è fatto cenno in rapporto alle tre dimensioni di analisi e assicura unitarietà e coerenza all'intero impianto di valutazione. Ciascuno degli strumenti richiamati in precedenza rappresenta idealmente una declinazione operativa, pensata in rapporto ad uno specifico soggetto e ad un determinato punto di osservazione, dell'idea di competenza condensata nella rubrica valutativa; come abbiamo già ricordato solo questa condizione giustifica e legittima l'impianto plurale di valutazione proposto.

La stessa espressione del giudizio fa riferimento alla rubrica valutativa, come dispositivo attraverso cui portare a sintesi i dati e le informazioni raccolte e interpretarle attra-

verso un profilo di competenza riferito alle dimensioni su cui si struttura la rubrica stessa. Si tratta di un momento interpretativo che presuppone un apprezzamento complessivo della competenza, senza possibilità di scorciatoie semi-automatiche basate su algoritmi procedurali o calcoli più o meno raffinati; occorre assumersi la responsabilità del valutare, ovvero di formulare un giudizio sulla base di un insieme di elementi documentali e a partire da un quadro di criteri chiaro e condiviso.

La posta in gioco: ribaltare la valutazione

Aldilà degli aspetti tecnici sui diversi strumenti richiamati, per i quali si rimanda agli approfondimenti citati in bibliografia, vale la pena esplorare con più attenzione l'idea di valutazione emergente: si tratta, di fatto, di un ribaltamento di alcune tra le rappresentazioni e le prassi valutative più consolidate in ambito scolastico; un ribaltamento che implica un consapevole e sistematico processo di de-costruzione dei significati e delle pratiche valutative in uso. Lo spostamento del focus della valutazione sulle competenze non è solo un problema di lifting professionale o di adozione di nuovi modelli: la posta in gioco sono prassi valutative cristallizzate ed inossidabili, assiomi sul momento valutativo mai messi in discussione.

Proviamo a passare in rassegna alcuni di questi assiomi, cercando di problematizzarli e di riformularli in una prospettiva di competenze:

- *Il giudizio conclusivo come sommatoria delle prestazioni dell'allievo.* Nelle pratiche della scuola secondaria si tratta di un principio indiscusso, al di là che si applichi attraverso procedure strettamente matematiche (media dei risultati delle prove) o per mezzo di una valutazione complessiva delle prove sostenute. Lo schema trifocale richiamato sopra allarga lo sguardo sui processi mobilitati dal soggetto nello sviluppo della sua competenza, sia in chiave autovalutativa, sia in chiave osservativa. Da qui una prospettiva più globale, per la quale il giudizio complessivo rappresenta la sintesi interpretativa di un insieme di dati documentali di natura diversa (prestazioni, osservazioni, autovalutazioni), puntando a ricomporre la relazione tra processi e prodotti dell'apprendimento.
- *La distinzione tra giudizio sull'apprendimento e giudizio sul comportamento.* Le attuali norme sulla valutazione prevedono tale separazione nei diversi gradi scolastici: da un lato la valutazione degli apprendimenti disciplinari, dall'altro la valutazione di un insieme indeterminato di elementi, racchiuso nella generica espressione "comportamento". Il focus sulla competenza tende a rompere tale frattura, in quanto la capacità del soggetto di mobilitare le proprie risorse per affrontare un compito complesso richiama sia la disponibilità di risorse cognitive (conoscenze e abilità disciplinari), sia la gestione dei processi logico-cognitivi, sia le dimensioni motivazionali, volitive, relazionali che compongono la competenza. Da qui una visione più integrata del giudizio valutativo, comprensiva dei diversi aspetti che concorrono alla competenza nella loro reciproca interazione, al di là di artificiose separazioni.
- *Il primato della quantificazione nell'espressione del giudizio.* L'esigenza di rendere più solida e inappellabile la valutazione porta a privilegiare modalità quantitative di gestione del giudizio, favorite anche da un uso distorto del voto utilizzato in chiave cardinale, anziché ordinale. La complessità dell'apprendimento richiamata dal costrutto della competenza richiede di recuperare il momento valutativo come apprezzamento del percorso apprenditivo e dei suoi risultati; ciò evidentemente non preclude la possibilità di quantificare alcuni aspetti dell'esperienza di apprendimento, generalmente i meno rilevanti, bensì richiede di assumerli come componenti da affiancare ad aspetti più qualitativi ed articolati come base per l'espressione del giudizio. Non ci sono scorciatoie al riguardo, per quanto possano risultare più rassicuranti ed economiche, occorre fare i conti con la responsabilità connessa all'atto valutativo.
- *Il setting valutativo asettico ed isolato.* L'idealtipo dell'esame scolastico trionfa indisturbato nell'immaginario valutativo di molti docenti: l'allievo, la penna, il foglio bian-

co. Qualsiasi altro elemento che si introduce, dall'interazione con il compagno/a all'impiego di strumenti, viene vissuto come potenziale fattore di disturbo e di indebolimento della serietà e scientificità dell'atto valutativo. La competenza si qualifica anche per la capacità del soggetto di utilizzare le risorse e i vincoli del contesto in funzione del compito che deve affrontare, pertanto richiede situazioni valutative nel quale il soggetto sia messo nelle condizioni di interagire con il contesto relazionale, strumentale, culturale in cui si trova come aspetto non secondario della valutazione stessa. Il richiamo ai compiti di realtà ci richiama questa esigenza di collocare le prove all'interno di contesti complessi e relazionali.

- *La separazione tra momento formativo e valutativo.* La doppia natura del ruolo docente che abbiamo già discusso tende a sviluppare la sindrome del Dottor Jekyll, attraverso una netta separazione tra il momento formativo, in cui si è sollecitati a sviluppare il proprio apprendimento, e il momento valutativo, in cui si viene esaminati in merito al proprio apprendimento. L'orientamento verso la competenza richiama l'esigenza di responsabilizzare e coinvolgere l'allievo nel processo valutativo, il quale rappresenta un'opportunità potenzialmente cruciale per promuovere apprendimento attraverso un processo di riflessione sulla propria esperienza e lo sviluppo di una maggiore consapevolezza di sé. Da qui una visione meno separata dei due momenti, che punti a sviluppare una prospettiva di valutazione per l'apprendimento, per la quale il processo valutativo diviene una risorsa per promuovere la crescita del soggetto, secondo alcuni la più potente ed efficace.

Per concludere

La certificazione delle competenze, agita in ambito scolastico e affidata ai docenti, diventa una sorta di "cavallo di Troia" attraverso il quale rimettere in discussione l'intero processo valutativo. Anziché allontanare ancor più il docente dal suo compito formativo, costringendolo ad indossare i panni del valutatore neutrale e scientifico, diviene l'occasione per recuperare in modo più consapevole e autentico una prospettiva valutativa più olistica ed integrata. Quasi paradossalmente il docente è sollecitato a non pensarsi come una sorta di entomologo, chiamato ad osservare, vivisezionare e classificare i suoi insetti, bensì ad accettare la sua condizione di antropologo, che conosce e comprende i soggetti con cui interagisce accettando e vivendo la relazione formativa. Potremmo chiamarlo il miracolo della certificazione delle competenze...

Siti

- <http://www.piazzadellecompetenze.net>
Sito contenente un ampio repertorio di materiali e strumenti orientati verso la progettazione e valutazione per competenze, prodotti all'interno di un ampio lavoro promosso dall'Ufficio scolastico Regionale del Veneto.
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php
Presentazione sistematica dei sistemi scolastici dei diversi paesi europei, all'interno della quale è possibile ritrovare una sezione sulla valutazione e, nello specifico, sulla comunicazione e certificazione sociale dei risultati scolastici.
- http://ospitiweb.indire.it/adi/CompetenzeFr11/cf1_frame.htm
Sintetica presentazione del modello di certificazione delle competenze adottato nel sistema scolastico francese nell'ambito della scuola di base (fine del secondo, del quinto e del nono anno).
- http://ospitiweb.indire.it/adi/ValutaCompetenze12/vc12_frame.htm
Presentazione di Norberto Bottani su "L'impervio cammino della valutazione delle competenze. Uno studio della DEPP francese".

- <http://atuttascuoladuepuntozero.blogspot.it/2011/03/certificare-le-competenze-in-svizzera.html>

Standard nazionali svizzeri relativi alla scuola di base per la lingua madre, la lingua straniera, matematica e scienze (4° anno corrispondente alla 2^ primaria, 8° anno corrispondente alla 1^ media inferiore, 11° anno corrispondente alla 1^ media superiore)

Letture

- M. Castoldi, *Valutare a scuola*, Roma, Carocci, 2012
- D. Maccario, *A scuola di competenze*, Torino, SEI, 2012
- M. Pellerrey, *Competenze, e il loro ruolo nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010.
- F. Tessaro, "Il formarsi della competenza", in *Quaderni di orientamento*, anno XX, n. 38, giugno 2011, pp. 24-40.
- M. Spinosi (a cura di), *Speciale valutazione*, Napoli, Tecnodid, 2010

Riferimenti normativi

- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente
- DM 139 del 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*
- DPR 122 del 22 giugno 2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169*
- DM 9 del 27 gennaio 2010, con allegato modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, bozza del 30 maggio 2012

Mario Castoldi – giugno 2012